DOCUMENT RESUME

ED 108 461 FL 006 345

AUTHOR Marechal, Raymond
TITLE La methode audio-visuelle et structuro-globale doit devenir une methode eclectique. (The Audiovisual and Structuro-Global Method Must Become an Eclectic Method).
PUB DATE Jun 73
NOTE 10p.; In French; Paper presented at the Colloquium on Multimedial Language Instruction (June 1973)

EDRS PRICE MF-$0.76 HC-$1.58 PLUS POSTAGE
DESCRIPTORS *Audiolingual Methods; Class Size; Grammar Translation Method; *Language Instruction; *Language Skills; *Oral Expression; Pattern Drills (Language); Secondary Education; Spelling; Standard Spoken Usage; Substitution Drills; *Teaching Methods
IDENTIFIERS *Belgium

ABSTRACT

This paper questions the practical application of the audiovisual method in FL instruction in Belgian secondary schools. Some of the reasons for the lack of success of the audiolingual method are given as: the large size of the classes; the young age and poor motivation of the students; the small number of weekly hours devoted to FL instruction; and the poor preparation of the professors. An eclectic method is proposed which incorporates: (1) the use of the FL as much as possible; (2) the active use of the mind, from the Direct Method; and (3) the use of drills, exercises, composition practice, etc., from the grammatical method. In addition, to insure the method's success, class sizes must be reduced; the aural-oral period must last several months; weekly instruction hours must be increased; and traditional methods such as dictation and translation must be used to insure the development of spelling and comprehension skills. It is hoped that this active and intensive method will give students a firm foundation with emphasis on the spoken language. (Author/AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

ED108461

LA METHODE AUDIO-VISUELLE ET STRUCTURO-GLOBALE DOIT DEVENIR UNE METHODE ECLECTIQUE

Le titre que nous avons choisi pour ce bref exposé aura certainement surpris certains d'entre vous, car à première vue, les deux notions ne semblent pas pouvoir se recouvrir. Il y aurait même une sorte d'incompatibilité sur le plan méthodologique. Nous en sommes tout à fait conscient, mais nous espérons pouvoir vous prouver qu'il ne s'agit en l'occurence que d'une incompatibilité de pure forme.

C'est en 1962 que nous eûmes le privilège d'utiliser pour la première fois dans l'enseignement secondaire belge la méthode audio-visuelle et structuro-globale du type St-Cloud-Zagreb. Cette expérience eut lieu en septembre 1962 à l'Institut Funck en présence et sous la responsabilité pédagogique de Monsieur le Professeur Sylvain De Coster, Président de l'A.I.M.A.V. et, à l'époque, Directeur général de l'Enseignement de la Ville de Bruxelles. Il s'agissait de la méthode d'allemand de Burgdorf-Montani. L'expérience fut concluante et, dans la suite les écoles techniques expérimentèrent régulièrement les méthodes du même type pour l'anglais (celle de Filipovic) et pour le néerlandais (la méthode "Passport to English" de Capelle et Girard avant d'adopter pour l'allemand et le néerlandais les méthodes déjà citées.

Il y a donc plus de dix ans que notre enseignement linguistique belge s'est tourné vers l'audio-visuel. Il nous paraît donc souhaitable d'établir un premier bilan. La question qui se pose est évidemment celle de l'efficacité de l'enseignement dispensé. Est-il aussi positif que d'aucuns se plaisent à le déclarer. A vrai dire, nous ne le pensons pas. Nous pouvons même affirmer que, dans bien des cas, ce fut pour nous une grosse déception. Cette sorte d'insuccès n'est certes pas dû à la méthode en elle-même. Les cours sont bons, voire excellents, la langue presentée dans les leçons est impeccable; les dialogues nous donnent une vue réelle de la langue courante; les principes qui furent à la base de l'élaboration de ces méthodes sont excellents. Nous ne mettons donc pas en question le cours en soi, mais bien l'utilisation pratique dudit cours, la méthodologie appliquée, si l'on préfère.

FL006345

Dans d'autres circonstances, nous avons déjà eu l'occasion de faire connaître notre point de vue en la matière. Il est certain que la méthodologie qui fut appliquée par les promoteurs de St-Cloud, notamment, lors de l'expérimentation de la célèbre méthode "Voix et Image de France", poursuivait un but bien défini et ce, dans des circonstances bien caractérisées. Il s'agissait, en effet, d'apprendre le français à des adultes, fortement motivés, par un enseignement intensif, voire accéléré. De plus, le professeur ne connaissait pas la langue maternelle de ses élèves, au début, des Hongrois, par la suite, des élèves de diverses nationalités aux parlers différents.
N'oublions pas non plus que les cours se donnaient devant des auditoires assez réduits. Souvenons-nous aussi que les stages de formation de professeurs s'adressaient à des Français du monde entier, employés d'ambassade, à des résidants sans formation pédagogique, qui, de retour dans les différents pays, étaient appelés à utiliser la méthode "Voix et Images de France", sans contrôle ultérieur.
Il était donc nécessaire d'initier ces futurs utilisateurs à une méthodologie que, en son temps, nous avons appelée un "carcan".

Les circonstances sont évidemment tout à fait différentes quand il s'agit d'un enseignement que, stricto sensu, nous qualifierons de scolaire, enseignement destiné à de jeunes élèves non motivés, voire non concernés et ce avec un horaire hebdomadaire de 4 et même de 2 heures. Nous pensons que l'on n'a pas suffisamment tenu compte de cette situation que les promoteurs n'avaient d'ailleurs pas prévue. On a, hélas! appliqué aveuglément une méthodologie qui avait été pensée dans un tout autre contexte.
Un élément important que l'on a parfois tendance à oublier, est le manque de formation adéquate des professeurs en fonction, sans oublier la pauvreté des cours de méthodologie donnés tant à l'Ecole Normale Moyenne qu'à l'Université. Avec le peu d'heures que l'on peut consacrer à l'initiation et à la formation à l'audio-visuel, on ne peut espérer de résultat positif. Ajoutons encore que nombre de professeurs - surtout des régents - ne comprennent l'application de l'audio-visuel qu'en fonction de ce que nous appellerons la "phase mécanique", se limitant à faire répéter les structures proposées et négligeant - faute de temps, disent-ils- les phases combien importantes d'exploitation sous toutes ses formes et le passage réel et efficient à la lecture et à l'écriture.

Peut-être aussi demande-t-on trop à la méthode audio-visuelle et structuro-globale.

Nous considérons, quant à nous, que c'est avant tout une excellente méthode de lancement, qui, à condition toutefois d'être appliquée avec discernement, donne une formation de base bien assise, permettant ultérieurement de construire l'édifice dans les meilleures conditions.

Il est évident que l'optique actuelle de l'enseignement des langues vivantes dans l'enseignement moyen francophone notamment - à savoir la notion de compréhension globale comme finalité première, voire unique - est, à première vue, opposée à la connaissance active de la langue courante parlée et écrite, qui est la raison d'être de ces nouvelles méthodes dites audio-visuelles.

Il est certain aussi que les circonstances risquent de devenir de moins en moins favorables. N'a-t-on pas l'intention de réduire les langues vivantes à la portion congrue dans l'enseignement dit rénové.
Nous qualifierons donc le bilan de "déficitaire" dans 80% des cas : certes, les élèves ont une bonne prononciation quand le cours a été donné convenablement; dans certains cas, là où le professeur est conscient des nécessités, on peut même dire que les élèves parlent la langue avec une bonne intonation - mais quand le professeur lui-même n'a qu'une vague notion de la "Sprachmelodie" adéquate, il n'en sent pas la nécessité. Hélas! dans de très nombreux cas, les élèves n'ont pas été suffisamment habitués à utiliser les mots et les structures dans d'autres contextes; ils répètent alors servilement comme des perroquets; de plus, leur connaissance de la langue écrite laisse fortement à désirer : ils font beaucoup de fautes d'orthographe parce que le professeur n'a pas initié ses disciples à la représentation graphique d'une manière scientifique et raisonnée; ils n'ont de la grammaire qu'une connaissance très imprécise.

On a parfois l'impression que le professeur croit, de bonne foi, que la méthode audio-visuelle et structuro-globale est une solution de facilité alors qu'elle est bien plus astreignante que les autres. Il faut, en effet, tendre avant tout à un enseignement en profondeur, bien structuré et raisonné à souhait. On ne peut se contenter, comme c'est souvent le cas, de "survoler" la matière. N'avons-nous pas entendu dernièrement que les professeurs étaient tenus d'avoir vu en un an l'entièreté des leçons de telle méthode, quitte à voir au galop les quelques dernières leçons! N'est-ce pas aberrant? On interdit aux professeurs de viser à un certain perfectionnisme, une connaissance approximative suffisant tant dans le domaine de la prononciation et de l'intonation que dans celui de la compréhension des concepts.

Nous sommes certainement conscient de la nécessité d'adapter la méthodologie aux impératifs du "secondaire", les élèves étant moins motivés d'une part et, d'autre part, certains d'entre eux étant auditivement faibles. Mais est-ce là une raison suffisante pour "ruiner" toute la méthode en mettant, dès le début, le livre entre les mains des élèves?

Nous savons que l'application de la méthode audio-visuelle et structuro-globale est actuellement faussée au départ. La première phase, strictement audio-orale sans intervention de l'appréhension visuelle du mot, est trop courte - on préconise environ six semaines. D'autre part, les livres étant dans le commerce, nombreux sont les élèves qui se servent du texte soit à domicile, soit même en classe à l'insu du professeur. Il y a aussi les élèves répétants qui possèdent les textes....

Mais si nous voulons sauver la nouvelle méthodologie, nous devons lutter de toutes nos forces contre la notion de connaissance superficielle de la matière, contre le "par coeur", contre l'insuffisance, voire l'absence d'exploitation sous le fallacieux prétexte que l'on manque de temps, contre les insuffisances des connaissances lexicales. Fallait-il aussi imposer les méthodes audio-visuelles à des professeurs qui n'y croient pas ou qui sont trop malhabiles pour les appliquer convenablement?
Pour beaucoup de professeurs, la méthode audio-visuelle est devenue synonyme de "pas ou peu de grammaire", slogan qui provoqua jadis la faillite de la méthode directe.
Nous ne pouvons passer ici sous silence les conclusions du rapport de la Commission "Enseignement" de l'Union des Membres du Corps Enseignant de l'Université de Liège, rapport consacré à la Réforme de l'Enseignement Secondaire. Nous y lisons ce qui suit :
"Il y a peu de critiques à formuler concernant l'économie générale du rénové dans le domaine des langues "germaniques", bien qu'on doive déplorer que le programme ait suivi la réforme et que les premières directives présentées sous forme stencilées aient indisposé les professeurs à cause des hérésies linguistiques et psychologiques et de l'"hexagonalisme" qui les entachaient.
Il reste à déplorer que l'inspection impose l'usage exclusif des méthodes structuro-globales (audio-visuelles) alors que le programme n'en fait état qu'implicitement. L'emploi de ces méthodes ne doit être qu'une possibilité parmi toutes les autres, au choix du professeur, qui tient compte du niveau de sa classe et des buts poursuivis.

Les méthodes structuro-globales sont imposées sans que les conditions matérielles de réussite soient remplies : aménagement, fourniture d'appareils, création de place de moniteurs et de techniciens, diminution de la population des classes, etc. Il s'avère d'ailleurs financièrement impossible de réaliser ces conditions sine qua non.

Il est, au surplus, actuellement impossible de démontrer que les méthodes structuro-globales donneront de meilleurs résultats que la méthode "directe" traditionnelle.

Nous regrettons aussi, encore une fois, l'absence d'enseignement grammatical systématique.

Enfin, ici comme ailleurs, le rénové présuppose la présence de professeurs de haute qualification, alors que, par suite de la pénurie de licenciés en philologie germanique, les cours sont donnés dans les classes de début - les plus difficiles! - par des régents, dont la formation est indubitablement insuffisante. Le nouveau statut du personnel de l'enseignement secondaire prévoit malheureusement la nomination définitive de ces personnes. Des critiques de même nature pourraient être formulées à l'égard d'autres disciplines".

Nous ne sommes évidemment pas entièrement d'accord avec tous les points de cette prise de position, mais venant d'hommes de science, elle mérite toute notre attention. Nous avons d'ailleurs l'intention de faire connaître notre propre point de vue sur cette critique dans un article qui paraîtra sous peu.

Tout ce qui précède n'avait qu'un seul but : nous amener à revoir notre position, l'ensemble de la méthodologie des langues en fonction de l'audio-visuel structuro-global qui ne peut être un carcan et qui doit tenir compte des réalités, nous sont imposées par la structure même du secondaire. C'est pourquoi nous sommes d'avis que nous devons employer une méthode "éclectique". Que faut-il entendre par là? C'est François Closset qui, dans sa "Didactique des Langues Vivantes", a pris, en son temps, position en la matière. L'expression est d'ailleurs de lui quand il nous explique les raisons de la faillite tant de la méthode scolastique ou indirecte que de la méthode directe exclusive, et quand il nous explique les raisons pour lesquelles il a opté pour une méthode éclectique. P. 25, nous lisons ceci :

"Telles sont les raisons qui ont fait abandonner l'emploi intégral et exclusif de la méthode directe. On en a retenu ce qu'elle avait de meilleur, de plus solide, de définitivement acquis : l'emploi de la langue étrangère dans la mesure du possible, le recours à l'intuition et à l'activité de l'esprit, la vie; mais on l'a assouplie en la combinant avec la méthode indirecte ou grammaticale, on en a fait une pratique éclectique, accueillante à tous les procédés de contrôle (exercices, versions,,thèmes, rétroversions, etc.). Cette combinaison permet de simplifier le travail, d'économiser les forces, et d'écarter tout ce qui peut retarder les progrès des élèves.

Ceux-ci suivent la même route que l'enfant dans son milieu national, mais sous un contrôle continuel, qui leur évite les faux pas et toute perte de temps".

C'est cette définition, cette prise de position que nous voudrions faire nôtres, car, en somme, la méthode audio-visuelle et structuro-globale est une forme de méthode directe. Or, c'est l'application réaliste et contraignante de la méthode éclectique qui permit à la méthode directe de survivre.

On nous objectera sans doute que les résultats obtenus jadis furent loin d'être suffisants; qu'on a de tous temps reproché à l'enseignement des langues vivantes de n'être point réaliste et d'être nettement déficitaire. Que de fois n'a-t-on pas entendu dire que l'élève de rhétorique ayant appris une langue vivante pendant six ans - et à Bruxelles parfois pendant dix ans - ne la connaissait absolument pas et qu'il n'était même pas capable de commander un beefsteak dans un restaurant ou de demander son chemin dans la langue étrangère. C'est peut-être surtout le cas pour le néerlandais, On invoquait alors l'enseignement strictement littéraire dispensé dans les classes supérieures et il nous est souvent arrivé de constater qu'un élève de 4e avait de la langue pratique une meilleure connaissance que l'élève de rhétorique. Nous doutons d'ailleurs que les résultats seront meilleurs dans l'avenir, même là où, dans les classes inférieures, les méthodes audio-visuelles et structuro-globales auront été utilisées avec discernement par des professeurs dynamiques, compétents et dûment formés. N'oublions pas en effet l'option méthodologique qui paraît être à la mode, notamment dans l'enseignement moyen de l'Etat, et qui accorde une importance grandissante à la notion de compréhension globale que nous avons citée plus haut.
Ajoutons aussi que les classes surpeuplées sont un autre handicap à une activation réelle de notre enseignement linguistique et, last but not least, le petit nombre d'heures réservé à nos cours de langues!

Envisageons pour terminer comment la méthode éclectique pourrait être judicieusement appliquée lors de l'utilisation des méthodes audio-visuelles et structuro-globales. Il y a toutefois un préalable que l'on perd trop souvent de vue. Il reste indispensable de prévoir une phase audio-orale suffisante. Le programme officiel du rénové parle de six semaines, c'est, à notre avis, insuffisant. Il faut "baigner" l'élève dans un "bain" de langue parlée et entendue pendant plusieurs mois si l'on veut que la méthode porte vraiment ses fruits et si l'on veut, de surcroît, rééduquer la mémoire auditive des élèves.

./..

Mais, par après, il faut envisager sérieusement, scientifiquement même, l'initiati réelle à la langue écrite, très souvent négligée actuellement. Il faut apprendre aux élèves à orthographier convenablement les mots appris et leur donner les armes nécessaires pour écrire correctement tout vocable que l'on pourrait rencontrer dans l'avenir. Nous avons préconisé le principe de l'orthographe raisonnée au départ des sons. L'expérience fut concluante, tout au moins dans le cas de l'enseignement du néerlandais et de l'allemand.

Il faut, de plus, contrôler systématiquement la compréhension de certains concepts même par le truchement de la traduction pure et simple. Il est impensable de laisser l'élève "nager" et avoir du concept une idée absolument fausse. C'est contraire aux principes, nous objectera-t-on. Soyons donc réalistes : l'élève qui n'a pas bien saisi le sens d'un mot, en demandera la traduction à un de ses condisciples qui, peut-être, se trompera. Ne vaut-il pas mieux que ce soit le professeur lui-même qui fasse ce contrôle, tout au moins après l'assimilation audio-orale préalable dudit concept?

Il est indispendable que l'on procède régulièrement à des synthèses partielles puis complètes des phénomènes grammaticaux. Il faut que l'élève comprenne les formes qu'il emploie après leur passage dans l'automatisme actif.

On doit prévoir de nombreux exercices de substitution, des exercices audio-oraux (en laboratoire par exemple) puis des exercices écrits portant sur les formes grammaticales. Les structures et les éléments lexicaux doivent être consolidés par des exercices ad hoc.

Il ne convient pas, nous semble-t-il, de rejeter, comme néfastes, les exercices du type traditionnel : exercices oraux et exercices écrits. La dictée reste un exercice indispensable, mais, hélas! dans l'enseignement moyen de l'Etat, elle est interdite dans les classes supérieures!

Nous irons plus loin : nous considérons, quant à nous, qu'il ne convient pas de renoncer aux exercices de thème et de version, à condition, toutefois, qu'ils n'interviennent pas trop tôt. Nous entendons par là, pas avant que les structures de la langue parlée aient été suffisamment automatisées, de telle sorte que la présentation d'un texte en langue maternelle ne présente plus de danger pour l'acquisition de la langue parlée et spontanée.

Nous savons que les instructions qui sont données aux professeurs des établissements d'enseignement moyen de l'Etat interdisent actuellement le thème. Nous sommes peut-être le seul à encore croire à la vertu du thème, mais nous pensons être réaliste. Le thème reste, d'après nous, un exercice indispensable et très enrichissant pour la connaissance effective de la langue, mais nous reconnaissons volontiers, qu'il est mal donné et qu'il est alors nuisible. Le professeur doit préparer un thème ou une version avec ses élèves. Il doit faire acquérir la technique indispensable. En d'autres termes, disons, qu'il doit préparer l'élève à ne point faire de fautes.

oooooooooo

On nous reprochera certainement notre manque d'orthodoxie... C'est possible. On nous dira peut-être que nous faussons à dessein tout l'esprit de l'audio-visuel et structuro-global... C'est vraisemblable. On nous en voudra même de vouloir modifier une méthodologie qui, dans l'esprit de certains, était une panacée... C'est plus que certain! Mais peu nous en chaut, car la méthodologie n'est pas immuable. Elle se veut une science, et, de surcroît, une science expérimentale. Elle ne peut être un carcan et il faut regretter que dans l'enseignement de 1973, on ne veuille plus laisser suffisamment de liberté au professeur afin qu'il adopte, en connaissance de cause, telle méthode plutôt qu'une autre, parce qu'elle lui donne de meilleurs résultats, qu'elle correspond mieux à sa conception de l'enseignement et qu'elle est mieux adaptée à son tempérament. Ce qui compte, dans l'enseignement, c'est le résultat. Or la méthode n'est pas uniquement le fruit de l'expérience des autres, c'est avant tout le fruit de sa propre expérience. Le dirigisme pédagogique est réfaste; il est une entrave à l'épanouissement de la personnalité du professeur, il déshumanise l'enseignement.

oooooooooo

Qu'on nous permette, avant de terminer, de dire notre foi dans un enseignement des langues basé sur une application rationelle des méthodes audio-visuelles et structuro-globales. Qu'on nous permette de dire que la technique moderne peut nous aider grandement à valoriser l'enseignement qui nous est cher, et nous pensons notamment à une utilisation réfléchie du laboratoire de langues. Qu'on nous permette d'espérer que l'on ne perdra pas, dans les classes médianes et supérieures, tout le bénéfice retiré de l'enseignement de base.

Qu'on nous permette d'espérer qu'on ajustera les méthodes afin de trouver la passerelle entre l'enseignement initial et la lecture et l'explication des textes. Qu'on nous permette d'espérer que l'on trouvera la passerelle entre la linguistique appliquée et l'enseignement des langues. Enfin, qu'on nous permette d'espérer que l'enseignement des langues étrangères à la langue maternelle n'ira pas à vau-l'eau, qu'il ne tombera pas dans les erreurs que nous connûmes jadis, au temps de la méthode scolastique. Nous avons franchement peur de l'avenir : les professeurs sont mal formés, ils ne sont plus sécurisés tant les directives se contredisent. Nous risquons de ne donner à nos élèves qu'une connaissance à peine passive de la langue étrangère. Il est temps de réagir, de défendre contre vents et marées notre enseignement linguistique en prônant une méthode éclectique basée sur un certain libéralisme pédagogique, en assurant à nos élèves un enseignement actif et intensif qui donnera, jusque dans les classes supérieures, la primauté à la langue parlée.

Il est grand temps que l'Université se préoccupe de cette question et qu'elle prenne ses responsabilités. Il est peut-être déjà trop tard!

Professeur Raymond Maréchal
Université de Liège.